

Giesecke, Hermann

PISA und der pädagogische Zeitgeist

Hansel, Toni [Hrsg.]: Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 106-125



Quellenangabe/ Reference:

Giesecke, Hermann: PISA und der pädagogische Zeitgeist - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 106-125 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34203 - DOI: 10.25656/01:3420

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34203>

<https://doi.org/10.25656/01:3420>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten

Satz: Vorlage des Herausgebers

Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	----------

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
3.2	Was will PISA?	20
3.3	Was kann PISA nicht?	22
3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
3.5	Literatur	28

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitik in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fordern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freymann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

6 PISA und der pädagogische Zeitgeist

Die Ergebnisse der PISA-Studie, nach der die Leistungen der deutschen Schüler im Lesen sowie in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung weltweit unter 32 Ländern im unteren Drittel rangieren, sorgen bis heute wie in keinem anderen an der Untersuchung beteiligten Land für Aufregung in der Öffentlichkeit. Die Vergleiche sind es nämlich, die das Selbstbewusstsein kränken; dumm sein fällt nur auf, wenn andere als klüger gelten. Dabei kamen die Ergebnisse keineswegs überraschend. Zu einem ähnlichen Urteil gelangen seit Jahren Erhebungen der Wirtschaft über die Basisqualifikationen von Schulabgängern, die eine Ausbildung beginnen wollen, oder der Hochschulen über die Studierfähigkeit von Studenten. Schon die 1997 veröffentlichte TIMSS-Studie, bei der die Lesekompetenz allerdings noch nicht abgefragt wurde, hatte im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften ein ähnliches Resultat, aber damals dachten viele noch: Wer ist oder war schon gut in Mathematik! Erst die PISA-Studie fand die gebührende Resonanz in der Öffentlichkeit, als habe die allgemeine Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem nur auf einen Auslöser gewartet, um sich artikulieren zu können. Nun wurde jedem Zeitungsleser bekannt, dass fast 24 Prozent der deutschen Schüler nur auf einem sehr niedrigen Niveau lesen können. Die Forscher betrachten sie als eine „Risikogruppe“ im Hinblick auf selbständiges Lesen und damit auf die Fähigkeit zum Weiterlernen. Lesen gehört auch nicht mehr zu den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen; der Anteil derjenigen, die nicht zum Vergnügen lesen, beträgt 42 Prozent und wird von keinem

anderen Land übertroffen. In keinem anderen Land ist zudem der Abstand zwischen den guten und schwachen Leistungen so groß wie in Deutschland. Zu den Leistungsschwachen gehören insbesondere Ausländer, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, sowie Aussiedler und Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien.

Nun muss man, um die Resultate dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen richtig zu würdigen, gewiss auch ihre Grenzen sehen.

1. Die Bildungsforscher haben nicht Lehrplanwissen abgefragt, also etwas, was die Schüler eigentlich können müssen – das wäre wegen des internationalen Vergleichs gar nicht möglich gewesen. Vielmehr wurden *Anwendungen* getestet, die so nicht in den Lehrplänen stehen, für deren Lösung aber ein hinreichendes Leseverständnis erforderlich ist. Nun ist das mit den Anwendungen so eine Sache. Man muss nicht nur lesen können, sondern auch verstehen, worauf die Tester hinauswollen. Wer geübt ist im Beantworten von Testfragen, hat es leichter als jemand, der damit keine Erfahrung hat. Getestet wird dabei so etwas wie ein allgemeines geistiges Potential, das als solches nicht planmäßig trainierbar ist, von dem man jedoch annimmt, dass es durch richtigen Unterricht herauskommen kann – etwa im Sinne einer „Schlüsselqualifikation“. Es ist jedoch fraglich, wie weit diese Unterstellung trägt. Jedenfalls waren die Aufgaben hochgradig standardisiert, um international vergleichbar gemacht werden zu können, und sie waren typische Testaufgaben in Laborsituationen, im wirklichen Leben erfolgen Anwendungen meist in kommunikativen Zusammenhängen.

Diese Einschränkung hat die nachfolgende PISA-E-Studie teilweise dadurch kompensiert, dass sie eine auf deutsche Verhältnisse bezogene Zusatzuntersuchung vorgelegt hat, deren Ergebnisse jedoch nicht minder niederschmetternd sind; von ihr ist in der öffentlichen Wahrnehmung im Wesentlichen der innerdeutsche Ländervergleich übrig geblieben.

2. Es handelt sich bei PISA um Durchschnittswerte, die noch nichts über eine bestimmte Schule oder Schulklasse aussagen. Zwar werden den Schulen auf Wunsch

ihre eigenen Resultate zur Verfügung gestellt, die ihnen einen Vergleich mit anderen vergleichbaren Schulen gestatten, aber der praktische Nutzen ist nicht besonders hoch. Man erfährt nämlich nicht, worauf der eigene Leistungsstand zurückzuführen ist und wie man ihn verbessern könnte. PISA hat nicht untersucht, was in den Schulen wirklich geschieht, wenn dort „Unterricht“ und „Erziehung“ abläuft. Jürgen BAUMERT hat sich zwar mehrfach kritisch über die Übertreibung der so genannten fragend-entwickelnden Methode geäußert, aber wir wissen nicht, wie weit sie in welchen Schulformen verbreitet ist und welche anderen Varianten dort in welchem Umfang eine Rolle spielen. Diese Unkenntnis schränkt den praktischen Nutzen dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen ein – was selten von denen gesehen wird, die sich auf sie berufen. Was hat, so könnte man fragen, ein Deutschlehrer oder Mathematiklehrer von der PISA-Studie – im Hinblick auf *seinen* Handlungsraum in *seinem* Unterricht? Die Autoren von PISA haben sich immer sehr zurückhaltend über handlungsrelevante Konsequenzen ihrer Ergebnisse – etwa über guten und schlechten Unterricht – geäußert. Das hat seinen guten Grund. Je genauer nämlich die Techniken der Bildungsforschung, aber auch der Lernforschung werden, um so komplexer werden die Ergebnisse und um so weniger lässt sich deshalb aus ihnen für die pädagogische Praxis unmittelbar ableiten. Die PISA-Studie sagt z.B. nicht, was sie eigentlich unter Unterricht versteht. Vermutlich besteht zwischen dem, was in den Schulen wirklich geschieht, und dem, was bildungspolitische und schulpädagogische Veröffentlichungen darüber sagen, eine erhebliche Differenz.

3. Aus der Komplexität dessen, was den Bildungsstand eines Schülers zum Zeitpunkt des Tests ausmacht, wurde nur ein ganz kleiner Teil gemessen. Es ging z.B. nicht um literarische Bildung, also etwa um die Interpretation von Gedichten. Insofern wurde nur eine bestimmte Version von „Leseverständnis“ ermittelt.

Selbst wenn man jedoch solche Einschränkungen in Rechnung stellt, beweist PISA, dass sich unser Bildungswesen im Hinblick auf seine Wirksamkeit in einem schlechten Zustand befindet. Dem soll selbstverständlich abgeholfen werden – da sind sich alle Beteiligten einig.

Das wäre verhältnismäßig leicht möglich, wenn man einen Schuldigen dafür eindeutig ausmachen könnte – etwa die Kultusminister, ihre Bürokratie, die Lehrer oder die Eltern oder wen sonst immer. Leider ist die Sache so einfach nicht, obwohl sich alle Interessenten immer wieder geäußert haben und im Wesentlichen propagieren, dass man nun noch mehr von dem verwirklichen müsse, was sie immer schon vorgeschlagen und gewollt haben. Alle fühlen sich bestätigt. Die alten Zauberworte voll von wohlklingender Inhaltslosigkeit geben sich weiterhin ein Stelldichein: Schlüsselqualifikationen, das Lernen lernen, Schulautonomie, eine Schule für alle, Teamgeist, neue Unterrichtskultur, vernetztes Denken, Qualitätssicherung, um nur einige zu nennen.

Ohne Zweifel hat PISA eine bildungspolitische und pädagogische Diskussion in Deutschland losgetreten, wie sie lange nicht mehr stattgefunden hat. Eigentlich hätte man deshalb erwarten dürfen, dass dabei eine Bilanz gezogen worden wäre: Worin liegen die Ursachen, was ist in der letzten Jahrzehnten warum falsch gelaufen, wer hat das zu verantworten? Welche Annahmen und Theorien haben sich bestätigt, welche nicht? Ein derartiger Diskurs hat sich aber nur in Ansätzen ergeben. Die Bildungspolitiker gehen vorsichtig miteinander um, weil sie keine alten Gräben aufreißen und den Blick zum gemeinsamen Handeln nach vorne richten wollen. Das ist vielleicht klug, jedenfalls verständlich, aber die sonstige Öffentlichkeit wäre an eine solche Klugheit nicht gebunden, sondern könnte den Diskurs durchaus in Gang bringen. Weil das nicht hinreichend geschehen, eine kritische Bilanz nicht gezogen ist, droht die Gefahr, dass die nötigen Korrekturen ins Leere gehen.

6.1 Fetisch „Modernisierung“

Das gemeinsame Schweigen scheint einen gemeinsamen Nenner zu haben, nämlich „Modernisierung“. Zu diesem Schlagwort können sich alle bekennen, selbst diejenigen, die in den letzten Jahrzehnten falsche Entscheidungen getroffen haben, können sich mühelos unter sein Dach begeben. Wer will schon gegen Modernität sein?

„Modernisierung“ legt die Vorstellung nahe, dass alles, was bisher gegolten hat, überholt, neuen Anforderungen nicht gewachsen sei. Modernisierung erscheint als ein schicksalhafter Prozess, der ohnehin abläuft, gegen den sich nichts ausrichten lässt, in den man sich aber einklinken muss, wenn man den Anschluss nicht verpassen will. Dieser Modernisierungszauber hat auch die Schulen erfasst und sich dort vor allem als Computereuphorie und im schwungvollen Hantieren mit ökonomischen Begriffen niedergeschlagen. Die Schule – wie auch die Hochschule – müsse im Hinblick auf ihre Effizienz regelmäßig evaluiert und zu einer lernenden Organisation werden, sie brauche wie ein florierender Industriebetrieb Wettbewerb sowie ein gut funktionierendes Management, müsse für Qualitätssicherung sorgen, die Lehrer müssten nach Leistung bezahlt und deshalb von den Fesseln des Beamtenstatus befreit werden. Als Motor des Unausweichlichen gelten die Globalisierung der Märkte und der daraus resultierende weltweite Wettbewerb, der den Standort Deutschland überrollen werde, wenn nicht auch das Bildungswesen hier zu Lande diesem Trend angepasst werde.

Diese Argumentation ist auf eine eigentümliche Weise geschichtslos und insofern wenig tauglich zur kritischen Reflexion. Das zeigt sich daran, dass real existierende Verhältnisse und Strukturen nicht in ihrem Entstehungszusammenhang analysiert und hinsichtlich ihrer künftigen Tragfähigkeit überprüft werden, so dass man überzeugende Argumente erhielte, was warum und wie zu verbessern sei. Vielmehr wird die nicht aufgeklärte Wirklichkeit lediglich konfrontiert mit Postulaten, die in diesem Sinne für „modern“ gehalten werden. Diese geschichtslose Argumentationsfigur hat zur Folge, dass der Modernisierungszauber daher kommen kann mit der Aura des historisch Unausweichlichen, zu dem es ernsthaft keine Alternative geben könne; es scheint so, als müsse alles Wichtige neu erfunden werden.

Dieser Zeitgeist trifft das Bildungswesen, dessen Aufgabe gerade das kritische Tradieren ist, im Kern seines Selbstverständnisses. Was dort gelehrt und gelernt wird und seinen unmittelbaren Nutzen nicht nachweisen kann, unterliegt dem Verdikt, altmodisch, überflüssig oder zumindest veraltet zu sein. Statt dessen verengen sich

die Überlegungen zum Lehren und Lernen auf eine zum Fetisch gewordene Praxisorientierung und damit auf unmittelbare Verwertbarkeiten, obwohl diese morgen schon wieder in Frage stehen können. So wird der Weg frei gemacht für eine schier unerschöpfliche Fülle von Einfällen, Plänen und Vorschlägen, die auf die Bildungseinrichtungen niedergehen, sich an nichts jedoch wirklich abarbeiten müssen. Das so verstandene „Moderne“ hat keine Geschichte, kennt folgerichtig auch keine Irrtümer, die aufzuklären wären, und muss sich deshalb auch nicht revidieren; es wird nur irgendwann durch etwas, das noch moderner ist, erneut abgelöst.

Auf dem Hintergrund dieses Zeitgeistes erscheint jede kritische Aufarbeitung als nutzlose intellektuelle Spielerei, die nur das gemeinsame Handeln gefährdet. Was dabei jedoch unter den Teppich gekehrt wird, sollen die folgenden Hinweise wenigstens andeuten.

6.2 Was ist Unterricht?

Entscheidend ist die Qualität des Unterrichts – sagen die Forscher. Wäre das nur ein technisches Problem, ließe es sich verhältnismäßig leicht durch eine entsprechende Fortbildung lösen. Tatsächlich jedoch gehen die Meinungen darüber, was unter Unterricht überhaupt zu verstehen sei, inzwischen so weit auseinander, dass sie kaum noch auf einen Nenner zu bringen sind. Es gibt keinen Konsens mehr über die Ziele und Aufgaben der Schule, was die einen für das Idealbild einer Schule halten, halten die anderen für das erklärte Gegenteil. Über diese tiefe Kluft, die es nicht einmal auf dem Höhepunkt des Kampfes für oder gegen die Gesamtschule gab, täuschen die schönen Zauberworte hinweg. Die Lehrer müssten eben einen besseren Unterricht erteilen, wird nun von allen Seiten gefordert. Was aber soll das heißen? Sie erteilen doch *den* Unterricht, den man ihnen in der Referendarzeit beigebracht hat: entweder konservativ aufgebaut nach einem formalen Schema, das für kreative und von der Planung abweichende Fragen der Schüler kaum Raum lässt; das vorher geplante Er-

gebnis muss am Ende der Stunde auch herauskommen, sonst ist die Lehramtsprüfung gefährdet. Oder aber die sich für fortschrittlich haltenden Ausbilder fordern den so genannten „offenen Unterricht“, mit viel Action und Handlungsorientierung, wenig gedanklicher Systematik, aber großer Beliebigkeit der Stoffe. Im ersten Falle tötet der Schematismus die Eigeninitiative der Schüler, im anderen Falle lässt allzu große Beliebigkeit keine zusammenhängenden Vorstellungen über die Sachverhalte entstehen. Über das, was in den Ausbildungsseminaren, also in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, geschieht, wissen wir kaum etwas, niemand scheint sich dafür zu interessieren, obwohl hier, nicht in der so unermüdlich kritisierten Hochschulausbildung, die entscheidenden Weichen gestellt werden.

„Guter Unterricht ist, wenn nicht mehr unterrichtet wird“ – so lautet eine oft zu hörende und zu lesende Parole, die den Anspruch der Modernität zu erfüllen verspricht. Darin artikuliert sich eine Gegenposition zur klassischen Vorstellung vom Unterricht. Die geht nämlich vom Lehrer, von den Sachverhalten und vom Lehrplan aus. Der Lehrer hat das Pensum der Grundbildung bereits hinter sich, das die Schüler noch vor sich haben; er hat die Sachverhalte studiert, er kann Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden und deshalb den Stoff ordnen, er kennt die Methoden des Lernens. Die führende Rolle des Lehrers bleibt auch dort erhalten, wo sie wie bei bestimmten didaktisch-methodischen Arrangements zu verschwinden scheint. Folgerichtig geht traditioneller Unterricht primär von den Sachverhalten aus, erst sekundär auch von den so genannten Bedürfnissen der Schüler. Der Unterricht soll zwar vorhandene Interessen und Motivationen aufgreifen, aber mehr noch neue entstehen lassen. Das schließt durchaus ein, die Didaktik und Methodik zu verbessern, den Umgangsstil zu entkrampfen, aber nicht, die Sachverhalte, um die es gehen muss, einer mehr oder weniger interessierten Schülernachfrage anzupassen oder von einem begrenzten Leistungswillen der Schüler diktieren zu lassen.

Unter dem Eindruck von PISA fordern alle Kultusminister nun einen anspruchsvollen Unterricht schon in der Grundschule, aber sobald sie daran gehen, dafür ein verbindliches Kerncurriculum – altmodisch Lehrplan genannt – zu formulieren, pro-

vozieren sie damit erbitterte Debatten. Dabei gehört auch der Lehrplan – ob nun vom Staat verordnet oder vom Lehrer entworfen – ebenfalls zu den klassischen Prinzipien des Unterrichts: Ohne Lehrplan kann es keine aufeinander aufbauenden Lehrgänge geben, schrumpft alles zum Gelegenheitsunterricht – heute dies, morgen das.

Nun kann man natürlich politisch etwas anderes als diesen klassischen Unterricht in den Schulen wollen – es gibt ja außerhalb der Schule viele vernünftige pädagogische Angebote, die mit Schulunterricht nichts zu tun haben – aber dann muss man das auch sagen, damit die Öffentlichkeit sich ein zutreffendes Bild machen kann. Der Öffentlichkeit wird jedoch vorgegaukelt, zur Wahl stünden „altmodischer“ oder „moderner“ Unterricht.

Die Abneigung gegen jede Art von gedanklich geordnetem und systematischem Unterricht – zusammengefasst unter dem Slogan der „Neuen Lernkultur“ – rechtfertigt sich nun mit Hinweis auf PISA: Im klassischen lehrergeleiteten Unterricht lernten unsere Schüler etwas Falsches, nämlich nur „theoretisches“ Wissen, weshalb sie bei dessen Anwendung, wie in der PISA-Studie gefordert, scheitern müssten. Aber in der „neuen Lernkultur“ erwerben sie gar kein geordnetes Wissen mehr, deshalb können sie angesichts eines besonderen Problems auch nichts davon anwenden. Die Anwendung auf einen besonderen Fall setzt immer ein geistiges Repertoire voraus, das jenseits davon und unabhängig von ihm zur Verfügung steht. Anwenden lernt man nicht nur durch Anwenden – obwohl man es ständig üben muss. Voraussetzung dafür ist vielmehr, dass vorher etwas *systematisch* begriffen worden ist. Eben dies ist die Aufgabe eines vom Lehrer entsprechend geleiteten Unterrichts, darauf können die Schüler nicht von sich aus kommen – mit einem Lehrer im Hintergrund, der weitgehend lediglich als „Moderator“ fungiert.

Auch aktuelle Vorschläge zum Kerncurriculum bewegen sich auf dieser Ebene. Sie konzentrieren sich vornehm auf „Kompetenzen“, nicht auf Stoffpläne, und den Schulen soll überlassen bleiben, wie sie diese Ziele erreichen, aber niemand weiß, wie das durch unterrichtliche Operationalisierungen zuverlässig zu realisieren ist – erneut verdeckt ein Zauberwort die sachlichen Schwierigkeiten und Widersprüche. Nachge-

rade fragt man sich verduzt, wie eigentlich frühere Generationen – z.B. die, die die Bundesrepublik aufgebaut haben – ohne das Eintrimmen solcher „Kompetenzen“ eine nützliche Schulbildung erlangen konnten.

6.3 Pädagogische Gesinnungsorientierung

Über die Gründe, warum die deutschen Schüler so schlecht abgeschnitten haben, wird viel spekuliert. Dabei wird leicht ein Aspekt übersehen, der uns von anderen von PISA untersuchten Ländern unterscheidet: In Deutschland sind über Jahrzehnte hinweg bildungspolitische und schulpädagogische Fragen zu Gesinnungsfragen gemacht worden, deren gegensätzliche Positionen sich institutionell in Lehrerverbänden und Administrationen verfestigt haben. Das hängt zusammen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Art und Weise ihrer primär moralischen Aufarbeitung seit Mitte der sechziger Jahre. Andere Länder haben sich dagegen von pragmatischen und wirtschaftlichen Kriterien leiten lassen und sich unvoreingenommen die voraussichtlichen Effekte verschiedener Planungsvarianten angesehen; deshalb konnten sie unbefangene Wirkungsanalysen und Evaluationen durchspielen, was bei uns weitgehend verfehlt war.

Die weltanschauliche Besetzung pädagogischer Fragen hat auch dazu beigetragen, dass das öffentliche Ansehen von Schule und Lehrerschaft im Unterschied zu den erfolgreichen Ländern bei uns auf einem Tiefpunkt angelangt ist. Wenn nämlich die öffentliche Meinung nicht weitgehend geschlossen hinter den Schulen und ihren Lehrern steht und sie als für das Gemeinwesen bedeutsame Einrichtungen und Personen anerkennt, wird den Schülern eine wichtige Motivation genommen, die Ansprüche dieser Institution ernst zu nehmen. Hier zu Lande gibt es statt dessen ein inzwischen selbstverständliches Bündnis der Eltern mit ihren Kindern gegen die Lehrer – was in diesem Ausmaß nur auf dem Boden einer diese Haltung unterstützenden öffentlichen Meinung möglich ist.

Diese weltanschauliche Prägung hat viele Facetten. Dazu gehört etwa ein antistaatlicher Affekt, der aus der moralisierenden Verarbeitung des Nationalsozialismus entstanden ist und sich gerade im Bildungswesen bis in manche Administration hinein fest verankert hat. Demnach hat der Staat keine Ansprüche zu erheben, sondern die Mittel für das Wohlbefinden seiner Bürger bereit zu stellen. Eine Schule, die Leistungsanforderungen an die Schüler geltend macht, gilt somit als eine Zumutung an deren Persönlichkeit. Nur was der Schüler selbst lernen will, darf auch von ihm gefordert werden – und ohne „Spaß“ läuft schon gar nichts. Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen des Kindes zu richten, nicht umgekehrt. Folgerichtig hat sich der pädagogische Blick immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, auf sein Ich gerichtet und dabei die wünschenswerte Bildung des Subjekts in Subjektivismus verkehrt. Vergessen wurde dabei der *politische* Charakter der Schule als einer Einrichtung der Gesellschaft bzw. des Staates, die – wenn auch pädagogisch modifiziert – *Forderungen* an die nachwachsende Generation zu stellen hat. Auf einen wesentlichen Grund dafür weist die PISA-Studie hin: Unsere Gesellschaft kann sich kein soziales Dynamit leisten, das aus massenhafter schlechter Schulbildung resultiert. In Gestalt der Schule bietet die Gesellschaft der nachwachsenden Generation einerseits eine Ausbildung für die optimale Partizipation an ihren Handlungsmöglichkeiten an, andererseits braucht sie diese Fähigkeiten zu ihrer eigenen Reproduktion und Weiterentwicklung. Beide Seiten können nur zusammen gesehen werden, den enormen Investitionen für das Bildungswesen muss eine angemessene Bereitschaft zur Leistung und Anstrengung seitens der Schüler – und ihrer Eltern! – entsprechen. Leistungsfeindlichkeit ist demnach in dreifacher Hinsicht ein Ärgernis: Sie dient nicht der persönlichen Entwicklung, ignoriert die Vorleistungen der staatlichen Gemeinschaft und ist ökonomisch gesehen parasitär.

In diesen Zusammenhang gehört auch das Konzept der „Individualisierung des Lernens“. Darin drückt sich in erster Linie die Abneigung gegen eine für alle Schüler einer Klasse gemeinsam geltende Leistungserwartung, also gegen den üblichen, vom Lehrer ausgehenden Unterricht aus – „Frontalunterricht“ gilt inzwischen als der Gip-

fel schulpädagogischer Ignoranz. Nun muss in der Tat der Unterricht auch die notwendigen Individualisierungsprozesse von Schülern fördern und ermutigen. Die werden allerdings nicht dadurch behindert, dass alle zur gleichen Zeit denselben Stoff bewältigen und am selben Problem arbeiten müssen, wie das im normalen Unterricht geschieht. Individualisierung ist nicht ein im Inneren der Person ruhendes Programm, sondern Ergebnis von Anstrengung, Mühe und Auseinandersetzung mit Ansprüchen, die der Person von außen, etwa aus dem gesellschaftlichen Leben oder auch von den Schulstoffen her aufgenötigt werden. „Individuell“ ist in diesem Zusammenhang gewiss das *Lerntempo* – weshalb in Einzelfällen eine besondere Förderung nötig werden kann.

Individuell ist jedoch vor allem die Art und Weise der subjektiven Aneignung, damit das Gelernte in der Vorstellungswelt des Einzelnen eine Bedeutung erhält. Das war früher gemeint, wenn man vom „Bildungswert“ eines Faches oder eines Stoffes sprach. Von sich aus ist alles, was man lernt, sinnlos, bloße Information; damit daraus Wissen werden kann, muss der Schüler ihm Sinn geben, indem er es in seine bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen einbaut und ihm somit eine Bedeutung gibt. Dabei kann der Lehrer helfen, aber nicht stellvertretend für den Schüler denken.

Nun propagiert aber der Zeitgeist von der Politik über die Wirtschaft bis hin zu den pädagogischen und wissenschaftlichen Einrichtungen ein *instrumentelles* Verhältnis zum Wissen und zum Lernen. Folgerichtig berührt es also die Person nicht weiter, wird von ihr fern gehalten im Sinne des „cool-bleiben“, bleibt ihr insofern äußerlich und kann deshalb auch nicht mit Sinn ausgestattet werden. In dieser Form bleibt Wissen, wenn es denn überhaupt behalten wird, wie eine Häufung bloß auswendig gelernter Informationen unverbunden nebeneinander stehen und ist deshalb nur schwer auf neue Probleme anwendbar. Gegen diese Grundeinstellung ist mit Motivationskünsten und methodischem Einfallsreichtum durch den Lehrer kaum anzukommen. Die von der Schule bis zur Universität und zur Lehrerbildung nicht abbreiðende Forderung nach mehr „Praxisorientierung“ des Wissens ist überhaupt nur auf diesem Hintergrund verständlich. Sie beruht im Wesentlichen auf der inneren Unfä-

higkeit zum Studieren und damit zur geistigen Auseinandersetzung. Genau daran – nicht am Intelligenzquotienten – unterscheiden sich die leistungsfähigen Schüler und Studenten von den weniger erfolgreichen.

Individualisierung von Lernprozessen scheitert heute also zunehmend daran, dass die Bearbeitung des Ich durch die Herausforderungen der Außenwelt – repräsentiert in den Schulstoffen – weitgehend verweigert wird – nicht daran, dass wir nicht jeden lernen lassen, was er will und wann er es will. Ob diese tief sitzende und weit verbreitete, wie selbstverständlich verinnerlichte Bildungsfeindlichkeit durch eine andere Unterrichtskultur kurzfristig korrigiert werden kann, ist mehr als zweifelhaft. Die so genannte „Neue Lernkultur“ hat sie jedenfalls nicht abgeschafft, sondern durch die Duldung von Beliebigkeit eher verstärkt.

Es ist schon jetzt abzusehen, dass unter dem vor Kritik schützenden Dach der „Modernität“ die gegensätzlichen Gesinnungspositionen weiter ihre durch die Wirklichkeit nicht gedeckten Zaubерworte und „Hochglanzbroschüren“ (Th. ZIEHE) propagieren, in ihrem Sinne auf die öffentliche Meinung Einfluss nehmen und dafür sorgen werden, dass sich so schnell nichts Wesentliches ändert.

6.4 Wer soll eine Reform tragen?

Zu den nach PISA allseits als „modern“ propagierten Forderungen gehören u.a.: bessere Förderung der Leistungsschwachen, vermehrte Fortbildung, wirksamere didaktische Ausbildung der Lehrer, größere Aufmerksamkeit für die Grundschule. Aber was soll daran neu sein?

Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten nahezu das ganze Schulsystem darauf ausgerichtet, die leistungsschwächeren Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden des individualisierenden Unterrichts zu *fördern*? Warum ist das offensichtlich nicht nur erfolglos geblieben, sondern hat die Differenz zwischen leistungsfäh-

gen und weniger leistungsfähigen Schülern nur noch vergrößert? Vielleicht lag es daran, dass gar nicht klar war, was „Fördern“ eigentlich heißen soll, weil man z.B. zu sehr auf die Innerlichkeit des Schülers setzte anstatt auf klare Anforderungen, auf die hin das Fördern erfolgen soll. Die einzig halbwegs erfolgreiche Förderung scheint der professionell betriebene Nachhilfeunterricht zu sein. Jedenfalls kann es doch wohl nicht zu besseren Resultaten führen, wenn man nur mehr von dem anbietet, was bisher erfolglos war, ohne den Gründen dafür nachzuspüren.

Für die *Fortbildung* der Lehrer wurde noch nie zuvor so viel Geld ausgegeben, eigene, fast monopolartige Institute mit teurem Personal haben die Kultusminister sich dafür zugelegt – was wurde den Lehrern dort eigentlich über all die Jahre beigebracht? Es gibt Berichte über anrührende Kommunikationsspiele und andere Infantilisierungen sowie über psychische Selbstschutzmaßnahmen gegen renitente Schüler. Wenn man nicht einsieht, dass vielfach gerade die Einrichtungen der Fortbildung als pädagogische Ideologieschmieden mitverantwortlich sind für die nun unübersehbare Misere, wird auch vermehrte Fortbildung keine Besserung erwarten lassen.

Didaktik als wissenschaftliche Disziplin gibt es seit mehr als 40 Jahren an den Hochschulen – warum hat sie den Ruin des schulischen Unterrichts nicht verhindert oder wenigstens öffentlich wirksam rechtzeitig kritisiert? Auch sie ist offensichtlich nicht die Lösung, sondern ein Teil des Problems. So wie es aussieht, ist das Konzept einer Didaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin bisher nicht eingelöst worden. Was bleibt dann übrig außer pädagogischen Weltanschauungslehren – wie gehabt? Zwischen den an den Hochschulen fabrizierten didaktischen Theorien und dem, was in den Schulen praktiziert wird, scheint es kaum noch eine Vermittlung zu geben – was nicht verwundert, wenn man die komplexe und komplizierte und stets auf Vollständigkeit bedachte einschlägige Hochschulliteratur zur Kenntnis nimmt. Jedenfalls wäre die Vermutung abwegig, der Unterricht würde automatisch besser, wenn die Lehrer an den Hochschulen didaktisch besser ausgebildet würden.

Die didaktischen Überlegungen haben zudem in den letzten Jahrzehnten weniger auf die Lehrbarkeit von Wissen gesetzt – also auf Kanon, Lehrplan und Lehrgang –

sondern auf Lerntheorie. Die Hoffnung, man könne auf diese Weise allgemeine, möglichst sogar fachunspezifische Regeln oder gar Gesetze des Lernens und damit eben auch entsprechende Strategien des Lehrerhandelns finden, wurden jedoch bisher enttäuscht. Je genauer die Lernforschung wird, um so mehr muss sie vor der Komplexität des Problems kapitulieren und um so weniger gibt sie infolgedessen für die Handlungsorientierung der Lehrer her. Die praktisch relevanten Ergebnisse gehen kaum über das hinaus, was ein Lehrer nach einiger Berufserfahrung ohnehin weiß.

Auch darüber, dass die Bildungsbemühungen im Vorschulbereich und in der Grundschule verstärkt werden müssen, scheint Einigkeit zu herrschen. Aber die infantilisierende Unterforderung von Grundschulkindern ist schon Ende der sechziger Jahre entdeckt und heftig diskutiert worden, und der Bildungsrat hat seinerzeit ein ausführliches, wissenschaftlich fundiertes Reformkonzept vorgeschlagen – warum ist das so schnell versandet? Gewiss gab es damals einige unrealistische szientistische Übertreibungen, aber der wahre Grund war: Weder die Schulbehörden noch die Lehrer oder die Eltern *wollten* eine solche Grundschule – warum sollten sie sie jetzt wirklich wollen? Um Grundschulkindern z.B. grundlegende naturwissenschaftliche Einsichten zu vermitteln, wie jetzt wieder erwartet wird, müssen die Lehrer neben der didaktischen über eine relativ hohe *fachwissenschaftliche* Kompetenz verfügen, sonst können sie die notwendigen didaktischen Reduktionen nicht vornehmen und flexibel anwenden; dafür werden sie aber nicht ausgebildet. Jeder didaktischen Analyse muss erst einmal die Sachanalyse vorausgehen – aber wie viele Lehrer können das noch?

Schon damals lag auf der Hand, dass Kinder in diesem Alter besonders empfänglich fürs Lernen und deshalb früh an Leistung heranzuführen sind, was besonders wichtig für diejenigen aus bildungsfernen Schichten ist. Wenn Kinder in der Grundschule systematisch unterfordert werden, schadet das den ohnehin Benachteiligten, während Schüler aus dem bildungsnahen Milieu das mit Hilfe des „kulturellen Kapitals“ ihrer Familie weitaus besser kompensieren können. Ideologiekritisch gewendet ergibt sich daraus eine merkwürdige Pointe: Wenn wir das alte Bildungsprivileg hät-

ten erhalten wollen – was uns ja gelungen ist, wie PISA zeigt – dann hätten wir die Grundschule genauso planen müssen, wie wir sie jetzt haben – einschließlich ihrer personellen und materiellen Unterversorgung. Es ist die Tragik der sozialdemokratischen, auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik, dass sie von pädagogischen Illusionisten aus ihren eigenen Reihen torpediert wurde, denen es gelungen ist, über Jahrzehnte einen mehr als problematischen pädagogischen Zeitgeist zum ideellen Leitmotiv der öffentlichen Meinung zu machen. Die Politik kann zwar „Chancengleichheit“ als Ziel formulieren, es jedoch nicht selbst in den Schulen realisieren; für die Umsetzung braucht sie pädagogische Fachkompetenz – und das ist ihr zum Verhängnis geworden.

Gerade die Grundschule ist – von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, weil sie ihr ohnehin nicht interessant genug erschien – zum Versuchslabor für alle möglichen, meist unausgereiften pädagogischen Ideen geworden; immerhin stellt sie die einzig flächendeckende und konkurrenzlose Gesamtschule dar. Alles soll dort „spielerisch“ sein, systematischer Unterricht gilt ebenso als kinderfeindlich wie das Erteilen von Zensuren – vom Sitzenbleiben ganz zu schweigen. Alles zusammen deutet darauf hin, dass Anstrengung und Leistung in der Grundschulkultur keine zentralen Werte darstellen. Klassische Lerntechniken wie Einmaleins, Auswendiglernen von Gedichten, Vorlesen von Texten und vor allem ständiges Üben des Gelernten sind weitgehend verloren gegangen. Hausaufgaben könnten die familiär benachteiligten Schüler diskriminieren. Wie soll eine solche seit Jahren gefestigte und unangefochtene pädagogische Grundeinstellung kurzfristig geändert werden – mit demselben Personal, denselben Ausbildern und Fortbildnern?

Zudem erfolgt der Schuleintritt für immer mehr Kinder zu spät. Nach dem Gesetz sind Kinder einzuschulen, wenn sie mindestens sechs Jahre alt sind; Rückstellungen müssen begründet werden, wurden aber in den vergangenen Jahren immer öfter zur Regel, so dass das durchschnittliche Einschulungsalter auf fast sieben Jahre angestiegen ist. Das schlägt sich auch in der PISA-Studie nieder, insofern in Deutschland die 15-jährigen Schüler auf die Klassen sieben bis zehn in einem Maße verteilt sind wie

in keinem anderen untersuchten Land. Unter Eltern in der Mittelschicht ist es üblich geworden, den möglichst späten Schuleintritt ihrer Kinder untereinander als besondere Fürsorge auszugeben, und wenn die Kinder endlich in der Schule sind, werden die Lehrer genervt, sobald die Sprösslinge mit Unlustgefühlen nach Hause kommen.

6.5 Krokodilstränen für die Benachteiligten

Vielleicht am meisten überrascht hat gerade reformpädagogisch orientierten Kreise, dass die Leistungsschere zwischen den Kindern aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus trotz aller gegenteiligen Bemühungen nicht kleiner, sondern größer geworden ist und somit das Wunschziel zunehmender Chancengleichheit weit verfehlt wurde. Dieses Resultat wird im Allgemeinen der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der frühen Selektion angerechnet. Abgesehen davon, dass die Gesamtschulen hier auch nicht erfolgreicher waren, wird durchweg übersehen, dass nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält, die Kinder aus bildungsfernem Milieu benachteiligt. Sozial selektiert wird bereits mit dem ersten Schultag. „Offener Unterricht“, überhaupt die Demontage des klassischen, lehrerbezogenen Unterrichts, die Wende vom Lehren zum Lernen und damit die übertriebene Subjektorientierung, die Verunklarung der Leistungsansprüche, Großzügigkeit bei der Beurteilung von Rechtschreibschwächen bis hin zur Adaption von medizinischen Erklärungen wie Legasthenie hindern die Kinder mit von Hause aus geringem kulturellen Kapital daran, ihre Mängel auszugleichen, während sie den anderen kaum schaden. Der pädagogische Zeitgeist hat das Bildungsprivileg der Mittelklasse nach unten hin verteidigt; er ebnete dabei ihrem weniger leistungsfähigen Nachwuchs den Weg zum Abitur und zum Hochschulstudium, vergrößerte auf diese Weise jedoch den Rückstand der anderen. Es ist ähnlich wie in der Sozialpolitik: Wenn die benachteiligten sozialen Schichten schon etwas bekommen sollen, wie das Kindergeld, dann sollen es alle

anderen auch haben. Unter den Bedingungen der Ungleichheit ist Gleichbehandlung aber immer Ungleichbehandlung.

Schule ist unvermeidlich eine Mittelklasseinstitution. Sie begünstigt deshalb notwendigerweise diejenigen Kinder, die aus diesem Milieu kommen. Nicht nur sind sie mit einem besseren sozialen und kulturellen Startkapital ausgestattet, ihre Schulerfahrungen und Schulerfolge werden auch zu Hause selbstverständlicher sozial akzeptiert und unterstützt. „Subjektorientierung“ etwa, wie sie durch die psychologisch fundierte Reformpädagogik propagiert wird, ist ein Projekt der Mittelschicht, in den unteren Schichten gilt sie von Hause aus wenig. „Lebensweltorientierung“ des Unterrichts meint das eigene bürgerliche, nicht das *depravierte* Ambiente – davon versteht die Schule außer der Vermutung von materieller oder kommunikativer Armut nichts. In diesem Milieu ist man auch nicht „intrinsisch“ motiviert – das kann man sich gar nicht leisten.

Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien müssen sich also mit Hilfe der Schule von ihrem Familienhintergrund teilweise emanzipieren oder zumindest eine innere Gegenwelt dazu aufbauen, wenn sie das schulische Lernangebot optimal nutzen wollen; das behindert die Gleichheit ihrer Chancen enorm. Das einzige Kapital, das diese Kinder von sich aus vermehren können, sind ihr Wissen und ihre Manieren; dafür brauchen sie eine Schule, in der der Lehrer nicht nur „Moderator“ für „selbstbestimmte Lernprozesse“ ist, sondern die Führung übernimmt und die entsprechenden Orientierungen vorgibt. Gerade das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts. Die Schulreformpädagogik der letzten Jahrzehnte hat entgegen ihren Beteuerungen für diese Kinder gar nichts bewirkt, wie sich jetzt herausgestellt hat. Das gilt erst recht für solche Kinder, die der deutschen Sprache kaum mächtig sind; vielfach werden sie jedoch einfach in die Grundschulen gesteckt, weil es so für die Administration am bequemsten und vor allem am billigsten ist, während andere, erfolgreichere Länder wie Schweden niemanden in die Schule lassen, der nicht hinreichend die Landessprache beherrscht. Die Hoffnung,

man könne solche tief fundierten Benachteiligungen mit ein paar zusätzlichen Förderstunden in den Griff kriegen, ist schiere Sozialromantik. Erfolgreicher könnten schon Ganztagschulen sein, aber nur dann, wenn sie möglichst früh, nachhaltig und relativ dauerhaft ein Gegenmilieu bilden würden. Solche und andere nützliche Angebote speziell für entsprechende Regionen bzw. Stadtteile einzurichten, verteufeln die Sozialromantiker jedoch als Diskriminierung. Die objektiv Benachteiligten sollen sich nicht als solche fühlen – ein klassischer ideologischer Trick, von dem die Betroffenen nichts haben.

Der entscheidende pädagogische Denkfehler, der schon in der Weimarer Zeit bei der pädagogischen Begründung der gemeinsamen Grundschule zu Tage trat, liegt in der Definition des Kindes „als solchem“. Da damals nämlich auch Kinder des Bürgertums die Grundschule besuchen sollten, brauchte man eine pädagogische Idee, die als über den sozialen Klassen stehend angesehen werden konnte; dafür bot sich die reformpädagogische Vorstellung einer gelungenen Gestaltung der Kindlichkeit des Kindes an. So wurde die Grundschule zu einer Kinderschule, die der erzieherisch-pflegerischen Förderung aller kindlichen Kräfte den Vorrang einräumte gegenüber einer für einseitig und kinderfeindlich gehaltenen kognitiven Bildung. Dabei ist es im Wesentlichen bis heute geblieben. Sozial gesehen gibt es jedoch nur Kinder, die in Blankenese oder in Kreuzberg, in Reichtum oder Armut, mit gebildeten oder weniger gebildeten Eltern aufwachsen – um nur gröbste Kategorien zu nennen.

6.6 Was ist zu tun?

Die Kultusminister haben lange gezögert, sich an international vergleichenden Untersuchungen überhaupt zu beteiligen und mussten von den Forschern mühsam dazu überredet werden. Nun wollen sie den Blick nach vorne richten, nicht in die Vergangenheit. Aber vorne wird sich nichts zeigen, was der Mühe wert ist, wenn nicht eine Bilanz gezogen wird, die die Entwicklung der letzten Jahrzehnte kritisch in

den Blick nimmt. Dabei gehören alle gegenwärtig gehandelten pädagogischen Konzepte auf den Prüfstand, gerade auch diejenigen, die als besonders fortschrittlich – nämlich als „modern“ – gelten. Es gibt keine Patentrezepte und auch keine schnellen Lösungen, weil sich – das sollte unsere Problemskizze zeigen – kaum ein vom pädagogischen Zeitgeist unbeschädigter Ansatzpunkt dafür finden lässt. Übrig bleibt einstweilen nur, den gegenwärtigen Zustand weiterhin möglichst präzise zu erforschen, ihn ungeschönt zu beschreiben, Fehlentwicklungen zu erkennen, sie behutsam zu korrigieren, den wohlklingenden Zauberworten zu misstrauen und nicht wie bisher den Novitäten aus den Wissenschaften, der Wirtschaft oder der Organisationslehre auf den Leim zu gehen, nur weil sie sich gerade marktschreierisch in Szene setzen.

Im Mittelpunkt der Überlegungen sollte eine einfache Leitfrage stehen: Was von alledem, was den Schulen und ihren Lehrern heute und künftig zugemutet werden soll, nützt wirklich den Schülern im Hinblick auf ihre gegenwärtige und vor allem zukünftige gesellschaftliche Teilhabe? Wenn man daraufhin einmal alles sortiert, was in den letzten Jahrzehnten an angeblichem pädagogischem Fortschritt über die Schulen hereingebrochen ist, macht man die erstaunliche Entdeckung, dass die Bedürfnisse der Schüler wenn überhaupt, dann nur eine instrumentelle und legitimierende Funktion gehabt haben. Am Beispiel der von Hause aus benachteiligten Kinder lässt sich das besonders eindrucksvoll zeigen.

Helfen bei einer Neubesinnung werden auch Untersuchungen wie PISA nur dann, wenn ihr praktischer Nutzen richtig eingeschätzt wird. Unterrichten als soziales Handeln ist niemals nur die *Anwendung* von irgendetwas – auch nicht von noch so bedeutsamen empirischen Forschungsergebnissen – sondern stets ein Schritt ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang. Wissenschaftliche Forschungen können dieses Handeln grundsätzlich nicht konstituieren, sondern nur mit vorbereiten und aufklären. Deshalb sind Untersuchungen wie TIMSS und PISA für den Handlungshorizont der Lehrer nur von begrenzter Bedeutung – im Unterschied zu ihrer bildungspolitischen Relevanz. Das gilt übrigens für andere empirische Forschungen wie die Lern-

forschung auch; sie überschwemmen inzwischen die Schulen mit immer wieder neuen Fachterminologien, deren Nutzen jedoch relativ begrenzt bleibt, weil die Ergebnisse immer erst in den Standpunkt des Handelns übersetzt werden müssen. Geschieht das nicht, brechen neue Forschungsergebnisse nur wie einander ablösende Moden in das Schulgeschehen ein, ohne es wirklich verbessern zu können. Die grundlegende Handlungsstruktur des Unterrichtens ist der wissenschaftlichen Aufklärung vorgegeben und nicht aus ihr deduzierbar. Wird das übersehen, droht die Gefahr, dass Bildungsforschungen in der Art von PISA zum Maßstab nicht nur für bildungspolitische, sondern auch für didaktische Entscheidungen werden. Deshalb muss man fragen, was sie eigentlich messen und was nicht, und inwieweit das Gemessene mit den pädagogischen Zielen identisch ist oder sein soll – zumal ähnliche Verfahren ja auch für die Evaluation vorgesehen sind.